

Didáctica y posthumanismo: la enseñanza de ELE y literatura en la era digital

Didactics and Posthumanism: Spanish as foreign language and Literature teaching in the Digital Age

ADOLFO R. POSADA
UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMIȘOARA
adolfo.rodriguez.posada@gmail.com

Resumen: Desde la publicación del artículo “Digital Natives, Digital Immigrants” de Marc Prensky, se viene discutiendo en el contexto de la Didáctica la forma en que las nuevas tecnologías y las redes sociales determinan el proceso educativo en el siglo XXI. Este cambio de perspectiva lleva a replantearnos el papel desempeñado por los profesores y las instituciones educativas. Tales cuestiones serán objeto de reflexión en este artículo con el fin de desgranar los principales mitos, propuestas y desafíos en torno a la aplicación didáctica de las TIC y las redes sociales en el aprendizaje de ELE y la enseñanza literaria.

Palabras clave: Didáctica, Posthumanismo, Enseñanza-Aprendizaje, ELE, Literatura Española e Hispanoamericana.

Abstract: Since the publication of the article “Digital Natives, Digital Immigrants” by Marc Prensky, the way in which new technologies and Social Networks determine the educational process has been discussed in the context of the Didactics. This perspective shift has forced to rethink the role played by teachers and educational institutions. Such observations will focus the attention of this paper in order to analyze the main myths, proposals and challenges related to the didactic application of the ICT and the Social Networks in the learning process of Spanish as foreign language and the literary teaching.

Keywords: Didactics, Posthumanism, Teaching-Learning, Spanish as Foreign Language, Spanish and Latin American Literature.

El posthumanismo como corriente de pensamiento no supone más que el cuestionamiento de los principios que desde los albores de la modernidad han organizado y jerarquizado las sociedades en Occidente.¹ Ideales como el conocimiento razonado, el progreso de la tecnología o la protección del civismo mediante la educación frente a conductas incivilizadas son puestos a debate en virtud del espíritu deconstructivo de nuestro tiempo.

Si bien la eclosión de esta corriente se ha producido en la última década, el planteamiento posthumanista se remonta a los célebres ensayos de Francis Fukuyama o Peter Sloterdijk acerca del fin de la historia y la cultura.² Numerosos campos del saber se han hecho eco del espíritu crítico del nuevo siglo y han incorporado a sus bases los planteamientos en torno al declive del viejo humanismo y sus ideales.³ En este sentido, la filología no ha sido diferente y existe un elenco importante de trabajos que intentan abordar la cuestión con desigual fortuna. Desigual fortuna por cuanto no se ha tratado de dar respuesta a las consecuencias que una corriente como el posthumanismo conlleva para la labor e intereses de los filólogos, por ser, junto a los filósofos e historiadores, los máximos representantes del viejo humanismo.

Ya Sloterdijk anunciaba que uno de los principales indicios del malestar del humanismo era el declive del texto como principal vehículo de

¹ Una de las principales problemáticas que plantea el término “posthumanismo” viene dada por su polivalencia. Puede hacer referencia a diversas corrientes y actitudes que a continuación enumero: 1) el humanismo propio de la era digital desarrollado en torno a las llamadas humanidades digitales; 2) una modalidad gnoseológica postestructuralista que aspira a la superación del sesgo positivista, por el cual el estudio de las humanidades y su enseñanza se ve reducido a un imposible estatus empírico de su conocimiento, esto es, un humanismo que ha desterrado el prejuicio de que sólo la exactitud de las ciencias naturales supone un conocimiento valioso y útil; 3) corriente de pensamiento que es reflejo del estadio último de la posmodernidad, una vez deconstruidas culturalmente las bases racionalistas de la Ilustración, un pensamiento desprovisto de prejuicios y sesgos culturales (machismo, racismo, imperialismo, etc.), y no sólo antropocéntrico sino también ecocéntrico, en que cobra relieve tanto lo racional como lo emocional, lo espiritual, lo animal, lo ecológico o incluso lo cibernético; 4) posthumanismo entendido como transhumanismo, esto es, la elucubración futuroológica acerca de las posibles consecuencias venideras de una humanidad determinada por la modificación genética y el impacto que podría llegar a tener sobre la propia identidad humana. En este trabajo interesa destacar los dos primeros puntos por ser los que atañen concretamente a la enseñanza de la literatura y ELE en el contexto del modelo didáctico aquí planteado.

² Me refiero a *The End of History and the Last Man* (1992) y *Regeln für den Menschenpark* (1999), respectivamente. Según el propio Sloterdijk, es patente que “en las sociedades actuales la coexistencia humana se ha instaurado sobre fundamentos nuevos” y “son —como se puede demostrar sin dificultad— decididamente post-literarios, post-epistolográficos, y en consecuencia post-humanísticos” (2000: 28).

³ Existe abundante bibliografía que da respuesta a los problemas que plantea el concepto tradicional de ser humano desde una mentalidad que ha asumido la condición posmoderna. Parece innecesario, pues, verse obligado a repetir lo ya recogido en otros trabajos y remito a tal bibliografía para una visión panorámica del estado de la cuestión: sumados a los ya mencionados trabajos de Fukuyama (1992) y Sloterdijk (1999), de obligada lectura para la cuestión aquí introducida son los estudios emblemáticos de Pepperell (1995) y Hayles (1999), así como las investigaciones de Wolfe (2010) y Royo Hernández (2012).

la cultura y por consiguiente de la educación del sabio humanista.⁴ De tal forma que el posthumanismo no viene a ser más que el resultado natural y esperable de la propia crisis de las humanidades a principios del siglo XXI y el papel que estas juegan en un modelo de sociedad posindustrial inmersa ya en un neoliberalismo tecnológico radical. Todo ello sin olvidar que no deja de ser fruto, por otro lado, de la deconstrucción de los grandes mitos de la cultura en la posmodernidad y la corrección de los sesgos que han caracterizado el humanismo desde la Ilustración.

Las contradicciones que encierra el sistema cultural con respecto a cualquier elemento diferencial que genere inestabilidad en él ha permitido entrever la necesidad de una reforma sana del humanismo y, en consecuencia, no se debe entender el posthumanismo como un antihumanismo declarado,⁵ sino a la manera de un modelo alternativo de humanidades, un humanismo deconstruido acorde a las inquietudes del nuevo siglo, que ha venido a rectificar las implicaciones ideológicas y los sesgos contrarios al espíritu crítico. Una nueva vía de escape, en definitiva, para emanciparse de una definición no quizás caduca pero sí deteriorada del humanismo, máxime después de los terribles acontecimientos vividos en la II Guerra Mundial, que ponen en entredicho la infalibilidad del racionalismo como base exclusiva del progreso humano.⁶

Una vez asumida la necesaria reforma posthumanista de las antiguas ciencias del espíritu,⁷ es necesario por tanto preguntarse de qué forma afecta dicha corrección a los estudios humanísticos y en concreto a la didáctica. Porque si bien desde el punto de vista filosófico la novedad del posthumanismo no ha tardado en mostrar sus primeros efectos, no queda claro cuál es la novedad que supone la corriente en términos de la enseñanza de las humanidades. Lo cual lleva a plantearnos la siguiente

⁴ Afirma Sloterdijk con respecto a la literatura “que los días de su sobrevaloración como portadora de los espíritus nacionales se han terminado. La síntesis social no es ya —ni siquiera ya aparentemente— cuestión ante todo de libros y cartas” (2000: 29).

⁵ Por desgracia esta falsa dicotomía se mantiene. Como anticipaba Foucault, “hay que escapar del confucionismo histórico y moral que mezcla el tema del humanismo y la cuestión de la *Aufklärung*” (1999: 347). Si algo caracteriza al humanismo es su pluralidad y sería un craso error reducirlo a la mera esfera del racionalismo dogmático y limitarlo asimismo a los modelos positivistas de saber. Ha de entenderse, pues, el posthumanismo como una forma alternativa de humanismo propia del siglo XXI, que contempla las revoluciones tanto sociales como tecnológicas vividas en el seno de la cultura en el cambio de siglo y que han afectado sobremanera, guste o no, al campo de los estudios humanísticos, incorporándolas en último término a su discurso.

⁶ Como puntualiza Sloterdijk (2000: 42), parece evidente que la definición humanista del hombre pasa por su concepción como *animal rationale*. No obstante, el desarrollo de la I. A. ha venido a demostrar no sólo que la capacidad de razonar ya no es exclusiva del ser humano, sino que además ya no puede competir en este sentido contra las máquinas e insta, por lo tanto, a una redefinición obligada del concepto racionalista del hombre sobre el que se inspira todavía su definición.

⁷ Recuérdese que fue Wilhelm Dilthey (1949) quien a finales del siglo XIX introdujo la célebre distinción entre las Ciencias naturales (*Naturwissenschaften*), basadas en el proceso cognoscitivo de explicación (*erklären*) de los fenómenos naturales, y las Ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*), cuyo fundamento pasa por la comprensión (*verstehen*) de la realidad propia del ser humano y su cultura.

cuestión: ¿es posible ejercer una enseñanza posthumanista de las humanidades o nos enfrentamos a una *contradictio in terminis* imposible de resolver, por no existir posibilidad de repensar la enseñanza como tal al margen del espíritu humanista clásico, basado en principios racionales en un sentido fuerte del término?

Como se ha adelantado, uno de los principales avatares que plantea nuestra época y que ha acelerado una mayor reflexión en torno al concepto de posthumanismo es, como bien observaba Sloterdijk, la pérdida de la hegemonía de la escritura, y junto a ella de los libros, como vehículo destacado de transmisión cultural. Las infinitas posibilidades que ofrece la red han puesto en jaque el reinado de las humanidades como agentes culturales. Esta realidad, se quiera o no, está afectando a la propia educación, cuyo fundamento, desde la invención de la imprenta en el siglo XV y máxime después de la Ilustración, se ha venido justificando en el libro (de texto) como objeto primordial de la enseñanza y centro por lo tanto de la didáctica.

En un mundo donde la comunicación audiovisual inmediata es posible, dominado fundamentalmente por la libre y masiva circulación de información en la red global, no sorprende que la escritura y la cultura libresca vean su hegemonía puesta en entredicho a causa de una mayor presencia en nuestra vida cotidiana de las imágenes, la comunicación oral o el gráfico digital. Ello ha impulsado como es lógico a numerosos profesores de lenguas extranjeras, avanzadilla siempre en cuanto a la introducción de novedades pedagógicas, a buscar modelos experimentales de enseñanza inspirados por la presencia de las nuevas tecnologías y las redes sociales en el aula, y que conectan a todos los efectos con un modelo didáctico posthumanista. De ahí que, en primer término, y para asentar unas bases de una didáctica sobre los presupuestos del posthumanismo sea necesario desmitificar previamente ciertas suposiciones erróneas, si bien generalizadas, acerca de la enseñanza de las humanidades en la era digital.

Sobra decir que algunos de los principales peligros a los que se enfrenta la enseñanza a este respecto es dejarse llevar sin ninguna contención por la novedad digital. Introducir las nuevas tecnologías y las redes sociales en el aula no implica necesariamente un cambio en la modalidad con respecto a la enseñanza clásica. Es importante tenerlo en cuenta, pues existe cierto optimismo en torno a lo tecnológico que, lejos de ayudar a una reforma seria de la didáctica y una adecuación de la misma al nuevo siglo, ha generalizado una serie de propuestas (ciber)didácticas poco efectivas a la hora de favorecer el aprendizaje significativo.

Un ejemplo de este optimismo en torno al papel pedagógico de las redes sociales lo encontramos en la propuesta de la profesora e investigadora Mar Galindo en torno a la creación del perfil “desafioinstagramele” (#InstagramELE). En palabras de la autora, la iniciativa didáctica con dicha red social como protagonista “cuenta con los elementos necesarios para gozar de gran popularidad entre los

estudiantes” y es “un ejemplo perfecto de uso de las redes sociales para la enseñanza y aprendizaje de ELE” (2015: 44-45).

No cabe duda de que Instagram es una red social que, en el momento actual, goza de gran popularidad entre las nuevas generaciones de alumnos, pero asimismo es evidente que no dispone de los elementos necesarios para convertirla en una herramienta didáctica efectiva que favorezca el aprendizaje del español como lengua extranjera, a juzgar por el contenido subido en el perfil mencionado y propuesto por Galindo. Es un inmejorable motivador y organizador, sin duda, pero carece justamente como red social, salvo casos excepcionales, de verdadera funcionalidad como recurso para la enseñanza de ELE. Su aportación para el aprendizaje del español es escasa y por tanto parece exagerado afirmar que se trate de un “ejemplo perfecto” en el sentido señalado.

No es en absoluto aislada esta actitud optimista de Galindo con respecto a la implantación de las redes sociales en las clases de ELE. Si bien es cierto que siendo la escritura la razón de ser de Facebook o Twitter, cualquier docente que se haya molestado en introducir actividades y tareas específicas, para fomentar el aprendizaje a través de tales plataformas, es conocedor de la entrega que requieren para aplicarlas con éxito, por no hablar de que rara vez el esfuerzo por parte del docente se corresponde con los resultados finales obtenidos.

Así lo confirma Pilar Concheiro, en referencia a la posible mejora en la competencia de la expresión escrita gracias a la integración de Facebook como herramienta de aprendizaje de ELE: si bien “el ecosistema de FB influye de forma positiva en el desarrollo de la comunicación”, no se contemplan, según la investigadora, “diferencias notables entre las producciones de los posttest de los grupos de control y los experimentales en cuanto a la coherencia textual y al uso de recursos lingüísticos” (2016: s. p.).

No obstante, tanto o más peligroso que el optimismo de numerosos teóricos de la didáctica, conforme a la funcionalidad de las redes sociales en la enseñanza, es el prejuicio tecnófobo de considerar la tecnología y las redes sociales como un vulgar medio de entretenimiento y un enemigo natural de la educación. Raro es no encontrarse con opiniones de profesores y profesoras que declaran abiertamente su parecer: la introducción de la tecnología no hace más que degradar la dignidad académica, además de favorecer la deshumanización de la enseñanza.

Los dispositivos tecnológicos desplazan el factor humano, como es evidente, y en el contexto concreto de las redes sociales es difícil que, en el campo de las humanidades, logren establecerse algún día como verdaderos agentes de la enseñanza y no como meras herramientas didácticas secundarias. Así lo interpreta Bartolomé Alonso: “las redes son un medio, un recurso, que puede ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando, insistimos, sea pertinente su uso, no una excusa o un deseo de modernizar el aula” (2015: 27).

No sólo se trata, como subraya Cruz Moya (2012: 206), de que persistan en los profesores “ciertos prejuicios en torno al uso de las redes”, sino que el problema va más allá. Afecta a nuestro concepto de cultura y de qué ha de ser y qué no ha de ser enseñado en clase. Un modelo didáctico posthumanista no se ve inspirado únicamente por el impacto de la cibercultura y los medios digitales en la enseñanza; antes bien, tiene que ver con la ruptura de ciertas jerarquías que incluso los docentes más subversivos siguen manteniendo como dogma pedagógico.

El desprecio no tanto hacia la cultura con minúscula, sino a la subcultura y todas aquellas expresiones artísticas marginales que en la red están alcanzando una notoriedad que hasta ahora nunca habían tenido y que suponen por regla general el verdadero poso cultural de nuestros alumnos y alumnas, es patente incluso entre las nuevas generaciones de profesores. Achacamos a nuestros estudiantes la falta de interés por todo aquello que no conecte con la cultura de los estudiantes, pero ¿acaso nosotros, el cuerpo docente, nos preocupamos y molestamos por conocer esa cultura propia de Internet y las redes sociales que tanto fascina al alumnado? He aquí el verdadero problema de la enseñanza de nuestro tiempo: la conectividad.

Somos incapaces de conectar con las nuevas generaciones porque no compartimos intereses en común y, por tanto, no existe nada de lo que se pueda hablar realmente en nuestras clases de ELE, sin resultar soporíferos, cuando menos desde la cultura oficialista y según un modelo de enseñanza formal de corte tradicional. Trayendo a colación las palabras de Concheiro, no hay que olvidar que en “el desarrollo de un aprendizaje significativo evidentemente influye el material didáctico que llevemos al aula y las herramientas o aplicaciones que decidamos usar” (2016: s. p.).

Pese a que cierto grado de la problemática actual en términos de la educación pasa por la escasa conectividad que establecemos desde las humanidades con las nuevas generaciones, sí que es verdad que las redes sociales fomentan la posibilidad de conectar rápidamente con los alumnos. Pero su importancia para la enseñanza de ELE desde un punto de vista posthumanista no viene dada tanto por una mayor o menor capacidad de congeniar o no con el alumno, sino por la posibilidad de que a través de las redes sociales el estudiante de español entre en contacto con muestras reales de lengua e interactúe con hablantes nativos.

Desde luego, Internet y las redes sociales brindan, en efecto, la oportunidad de la ciberinmersión lingüística: el alumno accede a un espacio real donde se emplea la lengua extranjera de manera natural, gracias a los medios digitales y las redes sociales. Máxime cuando se trata de un medio familiar para la mayoría de estudiantes, con espacios de práctica real de la lengua (en nuestro caso, el español) y la variante generada por su empleo en el contexto digital (el ciberespañol). Como sostiene Herrera Jiménez: “las redes nos permiten romper las barreras entre contextos de aprendizaje y espacios de práctica real de la lengua”

(2011: 5). Propician en todo momento la ciberinmersión absoluta no sólo en la lengua española, sino también en la (ciber)cultura hispánica.

Así las cosas, un alumno o alumna, que por ejemplo viva fuera de España o Hispanoamérica y estudie español como lengua extranjera, tiene la posibilidad de compartir como cibernauta el mismo espacio virtual que un hablante español o hispanoamericano dentro de la red global y en tiempo real. Tiene la oportunidad de interactuar con el nativo, de poner en práctica sus conocimientos, de evaluar si su aprendizaje está siendo significativo o no. Según Bartolomé Alonso, la red en español “ofrece a los estudiantes el acceso a un mundo de información que les permite una conexión con el contexto del mundo real, abriéndoles las puertas a materiales auténticos de la lengua meta” (2015: 30).

Tales opiniones validan la tesis planteada por White y Le Cornu (2011) sobre la red global como un espacio efectivo de LE.⁸ La concepción del ciberespacio justamente como un lugar compartido de comunicación real de la lengua extranjera estudiada, que es posible o bien visitar esporádicamente o bien residir de forma casi ininterrumpida mediante la construcción de una identidad digital, es crucial para el planteamiento de una didáctica posthumanista de ELE.

“Internet ha abierto la posibilidad de comunicarse prácticamente con cualquier persona en el mundo en tiempo real”, anota Isabel Álvarez (2011: 33). Y en efecto, es interesante para la enseñanza de ELE la idea de residente digital, precisamente porque la red como espacio posibilita que los y las alumnas residan, interactúen y se comuniquen en un espacio virtual nativo en español. Las ventajas que ofrece esta concepción son múltiples, pues además de impartir clase de ELE a extranjeros y en el extranjero como si estuviéramos en España o Hispanoamérica —al poder participar a través de las redes sociales de un contexto (ciber)cultural real, no simulado—, el alumnado se ve inmerso en situaciones de comunicación digital con nativos, reales y efectivas a todos los efectos. Es más, gracias las redes sociales el profesor de ELE puede ofrecer en el aula ejemplos de lengua y comunicación de español en la red, incluso en tiempo real, de seguir un *trending topic* por ejemplo, o participar de un chat en directo. Como observa Cuadros Muñoz, en este sentido “Twitter tiene posibilidades atractivas para los estudiantes: [pues ofrece] muestras reales de lengua” (2015: 40).

Pero lo cierto es que, según se ha dicho, por más que las redes sociales permitan una mayor conectividad con los alumnos y alumnas y por más que favorezcan la posibilidad de entrar en contacto con un espacio de comunicación efectivo donde se emplea la lengua extranjera, los problemas de la didáctica y el fracaso de la escuela en el siglo XXI no se solventan con la mera implementación de las redes sociales. La realidad es

⁸ En efecto, como sostienen White y Le Cornu, existe una marcada diferencia entre los “visitantes digitales” y los “residentes digitales”. La distinción viene dada por la concepción de la red digital como un conjunto de espacios en sí mismos que “facilitate the construction, by the individual, of complex social networks not constrained by physical geography” (2011: s. p.).

que estamos educando en un modelo textual y humanístico tradicional a un alumno que vive en una sociedad nueva digital y posthumanística.

El problema de fondo que arrastran todas estas cuestiones y que obliga a reflexionar sobre una nueva concepción didáctica de la enseñanza a la luz del posthumanismo es que la mayoría de metodologías pedagógicas que se siguen empleando en la actualidad, por aparentemente lógicas y coherentes que resulten desde un punto de vista argumentativo y por más que contemplen el uso de las redes sociales, han empezado a presentar problemas y verse desbordadas a la hora de llevarlas a la práctica educativa con nativos y nativas digitales.

Esta visión posthumanista o digitalista de la didáctica, postconstructivista si se prefiere, se inicia en cierto modo con la publicación del célebre artículo “Digital Natives, Digital Immigrants” de Marc Prensky en 2001. Desde entonces se viene discutiendo en el seno de la Didáctica la forma en que las nuevas tecnologías y las redes sociales determinan el proceso educativo en las primeras generaciones de nativos digitales y cómo estas pueden —y deberían— incorporarse al proceso de enseñanza-aprendizaje, para fomentar un modelo de docencia posthumanista, a fin de que la escuela recupere su papel como agente social transformador.

Según Prensky, los nativos digitales piensan y procesan “la información de modo significativamente distinto” (2010: 5). Se trata de alumnos cuyo aprendizaje se favorece significativamente cuando se produce por medio de multitareas y procesos paralelos. Son una generación de alumnos hiperactivos, cuya percepción se ha visto acelerada y están acostumbrados a realizar una constante lectura hipertextual por influencia del acceso a la red por medio de ventanas y vínculos. Pero su principal característica es que reaccionan y rinden mejor con el aprendizaje informal en la red que cuando se trata de un modelo de aprendizaje formal en el aula.

El artículo de Prensky nos hace tomar consciencia del cambio señalado por psicólogos y teóricos de la cultura acerca del diferente modo en que los nativos digitales asimilan la información y desarrollan los procesos cognitivos. Lleva a replantear a la comunidad docente el papel desempeñado no sólo por los profesores, sino asimismo por las instituciones educativas.

La idea crucial que subyace en el artículo de Prensky se resume en la siguiente premisa: la libertad y las posibilidades que ofrece el aprendizaje informal en la red superan actualmente el aprendizaje formal del aula. De ahí la necesidad vista por Prensky de apostar por un cambio de rumbo en la educación a causa de esta “brecha digital y generacional” (2010: 6). Un cambio significativo en el concepto que tenemos tanto de aprendizaje como de enseñanza, de su proceso mismo, de la figura del profesor y profesora como pedagogos, del aula, de los materiales, incluso del propio concepto de cultura heredado del siglo XX pero obsoleto ya en el presente siglo. Un modelo de enseñanza que bien podríamos considerar

un peculiar mayo del 68 pero sin barricadas. Un mayo del 68 digital, de hecho, cuya revolución se ha producido no en las calles, ni siquiera en las aulas, sino en la propia red.

El gran desafío de la enseñanza en el siglo XXI, por lo tanto, estriba en conectar con un alumno, a quien no sólo le exigimos que desconecte de sus dispositivos tecnológicos durante el desarrollo de la clase, sino que, al mismo tiempo, se sumerja en un modelo de aprendizaje formal (artificial y funcional), cuando su modo de aprender es fundamentalmente informal (natural y fortuito) gracias a las ventajas que ofrece la red. Lo cierto es que la mayoría de modelos de enseñanza formulados con anterioridad a la fundación de Internet —Piaget, Ausubel, etc.— presentan ya en mayor o menor medida problemas de conectividad con los estudiantes actuales. No tiene tanto que ver con el enfoque en sí, sino con la distancia que existe hoy día entre el mundo del alumno —que vive y reside en un mundo digital, en un constante aprendizaje informal, natural y fortuito— y el mundo del profesor en el aula —que obliga al estudiante a permanecer, siquiera momentáneamente, en un mundo desconectado para proceder a un aprendizaje formal, artificial y forzado—.

Desde luego, toda solución, si es que la brecha generacional vislumbrada por Prensky es todavía salvable, pasa por establecer un modelo de enseñanza, cuando menos, que permita una conectividad mayor con el alumno —ya sea por conectar con su manera de ver el mundo y sus intereses, ya sea por medio de los dispositivos, el uso de Internet o las redes sociales—, y asimismo aproximar el modelo de la enseñanza formal de la escuela a la informalidad del nuevo aprendizaje habitual entre los nativos digitales.

Hablamos de un nuevo modelo didáctico que desborda el humanismo clásico tal y como hasta ahora lo entendíamos, pero sin renunciar a que la enseñanza formal siga ocupando el centro de la jerarquía educacional. El desafío de una didáctica posthumanista pasa por que el aprendizaje formal compita con el informal, lo cual implica, de una u otra forma, someter la enseñanza humanística clásica a un proceso de mutación, a una reforma del concepto mismo de enseñanza para devolver el papel social transformador a la escuela, los institutos y las universidades. El objetivo no tendría que ser otro que lograr que la enseñanza formal ofrezca una alternativa efectiva a la informalidad del aprendizaje en la red.

En el caso de la enseñanza de ELE, siendo como es un campo donde se han asimilado muchas de las estrategias de la enseñanza informal, la reforma y mutación a un modelo posthumanista se han efectuado en mayor o menor medida. Se ha vivido ya una revolución y el estudio de las lenguas extranjeras ha estado siempre a la vanguardia de la didáctica gracias a las bases del aprendizaje significativo asentadas por teóricos como David Ausubel. Pero queda mucho por hacer en el campo de la literatura y la cultura, donde se siguen impartiendo los contenidos de la misma forma que hace medio siglo.

No se ha abandonado, todo lo contrario, la clase magistral en el contexto de la docencia literaria. Antigüamente el profesor era la principal fuente de información del alumno con respecto al saber especializado impartido. Hoy día esa fuente de información primordial sobre contenidos específicos es facilitada por buscadores como Google, mediante la introducción de secuencias de palabras claves. De esta forma los profesores del siglo XXI se ven en la obligación de competir con el saber reunido, por poner un ejemplo que no necesita presentación, en la Wikipedia. La figura del docente, como recuerda Concheiro, ha dejado de ser “la única fuente de input” (2016: s. p.). Por eso, hoy más que nunca el docente ha de convertirse en un humanista digital, un pedagogo posthumanista que ha de guiar al alumno por la vasta totalidad de información que reúne la red, información que puede generar dispersión y sobresaturación en último término de no saber cómo gestionarla, cómo catalogarla, cómo convertir en un conocimiento significativo ese Big Data humanístico que apenas dice nada real y útil de la materia y objeto estudiados.

Por ese motivo, la educación en el nuevo siglo se ha de inspirar en un modelo de enseñanza no jerarquizada y lineal, sino líquida e hipertextual.⁹ Resulta imposible seguir, por ejemplo, impartiendo saberes como la literatura española e hispanoamericana de forma lineal y por orden cronológico, desde la Edad Media hasta nuestros días, dado que se ha roto la linealidad del tiempo para los nativos digitales a causa de la forma en que la hipertextualidad ha modificado los hábitos de lectura y el aprendizaje. Criterios temáticos, las categorías estéticas, la actualización del contenido mediante organizadores previos o la explicación del pasado literario desde el presente cultural son mecanismos infinitamente más efectivos a la hora de estructurar y tender puentes cognitivos entre los conceptos literarios y los referentes culturales presentes en la mente del alumno del siglo XXI.

En suma, no por introducir novedades tecnológicas, tales como la utilización de proyecciones a través de Power Point, incorporar en nuestras programaciones vídeos didácticos de canales educativos de Youtube o directamente la implementación de las redes sociales en el aula, se está cambiando el modelo didáctico. Sería tan absurdo como querer mejorar la ortografía simplemente cambiando el bolígrafo y el papel convencional por el teclado y la pantalla. “Estamos obligados a dar más, a hacer más. Ese también es nuestro reto”, como alega Prensky (2010: 18).

El reto educativo, en efecto, va más allá de la mera implementación de las TIC y las redes sociales en el aula: requiere tanto una reflexión profunda como una reforma radical de la educación y de las mentalidades

⁹ Creo que no necesita presentación la dicotomía sólido/líquido que vertebra el pensamiento de Zygmunt Bauman (2003). El filósofo polaco considera que, desde la II Guerra Mundial y a partir del desarrollo de la informática, la modernidad postindustrial ha entrado en un estado cultural líquido (determinado por el software y cuyo máximo exponente, según Bauman, es Microsoft) frente al carácter sólido de la modernidad industrial (caracterizado por el hardware y el modelo industrial pesado de Ford).

que la inspiran. Un cambio de rumbo de la perspectiva didáctica, dejando de lado el cinismo y los sesgos ideológicos que nos hacen creer que todo pasado fue mejor, para actualizar la educación formal y que así la escuela recupere su protagonismo en virtud de una enseñanza acorde a la era tecnológica y adaptada a las necesidades de los nativos digitales. Cualquier propuesta es acertada si el fin último es revertir la dramática situación, como expone Paula Sibilia, en la que se encuentra actualmente la enseñanza formal: “La escuela es una máquina incompatible con nuestros jóvenes: esas piezas no encajan bien en sus engranajes, se atascan, producen atritos y destrozos, en fin, no funcionan bien juntas” (2012: 137).

El principal escollo llegados a este punto, como afirma Cruz Moya, se encuentra en que “nuestras clases están inscritas en un currículum o un plan de estudios determinado, del que se extraerán los objetivos del aprendizaje y, en algunos casos, y dependiendo de su nivel de concreción, la metodología empleada e incluso los sistemas de evaluación” (2012: 209). La medida adoptada a este respecto por parte de los ministerios europeos ha sido recoger en los currículos de las asignaturas la implementación de las TIC al aula. Pero en ningún momento se ha reparado, en el contexto de la enseñanza de las humanidades, en las revoluciones intelectuales que han supuesto teorías tales como la deconstrucción de Derrida y la Escuela de Yale,¹⁰ los modelos culturales neohistoricistas o reflexiones como la introducida por el propio posthumanismo para el estudio de las antiguas ciencias del espíritu: la filosofía, la historia, la cultura, la literatura o el arte.

En las disciplinas humanísticas, y en el estudio de la literatura en concreto, ha de ser todavía más compleja la reforma que debe llevarse a cabo, porque en el estadio posthumanista actual los textos dejan de ser el centro cultural, como expone Sloterdijk, y por lo tanto ya no son los materiales primordiales y exclusivos de la enseñanza. Tanto los signos (audio)visuales y los iconos de la publicidad, las narraciones cinematográficas y seriales o incluso cualquier forma susceptible de integrarse bajo la forma de un meme en la red, dentro de la hiperrealidad conectada en la que vivimos, son en su conjunto objeto de una macroescritura que estamos interpretando constantemente y sin descanso, y que requiere de una alfabetización más profunda, gracias a un proceso de aprendizaje-enseñanza de lo literario y escritural mucho más amplio del que hoy día se contempla en los currículos de las asignaturas de literatura, en nuestro caso española e hispanoamericana.

Así pues, en el siglo XXI el concepto de texto trasciende a la propia literatura. Hablamos no de literatura, sino de escritura en el sentido amplio, esto es, cualquier forma semiótica que propicie una lectura interpretativa por parte del receptor. Concuerda aquí el concepto de literatura con la definición de mito desarrollada por Barthes (1999), pero asimismo con la noción de archi-escritura de Derrida (1986) y con las simulaciones que integran la hiperrealidad según Baudrillard (1987). Como

¹⁰ Para una aproximación al impacto de la deconstrucción en la enseñanza literaria, véase Posada (2016).

anota Navajas en relación con el imagocentrismo que caracteriza nuestra sociedad, “el discurso de la imagen prevalece e imprime su carácter a la moda, las relaciones sociales y el lenguaje de manera más directa que la vieja cultura escrita” (2007: 10).

No sólo el texto sino que cualquier signo cultural es fuente de saber (post)humanístico. Un modelo de enseñanza afín dentro de la era digital, que fomente el estudio de dicho saber en torno a la escritura en su amplio espectro, ha de contemplar comoquiera que sea la disolución de las jerarquías culturales. Esta enseñanza posthumanista cuyo objeto es lo literario tiene como fin dotar al alumno de las capacidades necesarias, a través del fomento de la comprensión lectora tanto de la escritura convencional como textovisual, para interpretar, e incluso deconstruir hasta la raíz misma de su significado, cualquier signo de la realidad, con suma efectividad y por más cotidiano que sea, como una manifestación cultural legítima. Una divertida película de Marvel puede encerrar una compleja lectura propagandística en favor del ejército norteamericano; un inocente anuncio sobre la maternidad, un mensaje machista implícito fruto del heteropatriarcado dominante; una célebre serie de televisión puede encontrar perfectamente su inspiración en el teatro de Shakespeare y las novelas de Cervantes; la trama de un videojuego puede poner en práctica recursos literarios procedentes de la *Poética* aristotélica; y es posible que un meme de internet contenga una intrincada sátira política inspirada por las *Meninas* de Velázquez.

La amplitud de la escritura es tal en nuestro siglo que una imagen publicitaria, un logo corporativo de una empresa, una pintada en la calle, un meme de la red, un debate televisivo, o cualquier signo o entramado de signos que sean susceptibles de ser interpretados a partir de sus múltiples connotaciones, sólo podrán ser comprendidos correctamente siempre y cuando el alumnado haya pasado por un proceso de aprendizaje-enseñanza (post)humanista en favor de su (ciber)alfabetización efectiva más allá de la mera reproducción fonográfica de un texto. Que alguien sepa leer no significa que sea capaz de interpretar lo leído, máxime en el siglo XXI donde la escritura, dentro de un sistema neoliberal que domina por completo la cultura al considerarla como un producto y mercancía más, se ha vuelto extremadamente compleja. Enseñar a leer ya no sólo significa enseñar a leer textos, sino enseñar a comprender toda suerte de escrituras y signos de una (hiper)realidad.

Hablamos pues de generar una práctica docente acorde a la revolución tecnológica que supere los modelos tradicionales e incorpore las novedades de la era digital. La didáctica posthumanista, en conclusión, ha de aspirar a fomentar un modelo de (ciber)educación de la (ciber)cultura en el siglo XXI. Una enseñanza que tenga en cuenta, en definitiva, el giro cultural del posthumanismo, el imagocentrismo¹¹ y la

¹¹ El concepto de “imagocentrismo” procede de De la Flor: “Este antiguo enfrentamiento entre sistemas de representación sobre el que han sido vertidos ríos de tinta alcanza hoy, entre nosotros, un momento verdaderamente climático y especial, no sólo porque parece

virtualidad digital construida a partir no de realidades, sino de simulaciones de realidad (textos, imágenes, vídeos, memes, etc.). Una enseñanza no sólo de la literatura en puridad, sino del sentido amplio de la escritura en el nuevo milenio.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, Isabel (2011), "El ciberespañol: características del español usado en Internet", en Ortiz-López, Luis A. (ed.), *Selected Proceedings of the 13th Hispanic Linguistics Symposium*. Sommerville, Cascadilla Proceedings Project, pp. 33-41. En línea: <http://www.lingref.com/cpp/hls/13/paper2473.pdf> (06/12/2017).
- BARTHES, Roland (1999), *Mitologías* (12ª ed.). Madrid, Siglo XXI.
- BARTOLOMÉ ALONSO, Paz (2015), "Redes sociales en la enseñanza de ELE" (coord. Juan Carlos Díaz Pérez), en Morimoto, Yuko; Pavón Lucero, M.ª Victoria; Santamaría Martínez, Rocío (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Valladolid, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 25-48.
- BAUDRILLARD, Jean (1987), *Cultura y simulacro* (3ª ed.). Barcelona, Kairos.
- BAUMAN, Zygmunt (2003), *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CONCHEIRO COELLO, María del Pilar (2016), "Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura", en *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica (Español Lengua Extranjera)*, nº 28, s. p.
- CRUZ MOYA, Olga (2012), "Las redes sociales en la enseñanza de ELE: retos y propuestas", en Hernández González, C.; Carrasco Santana, Antonio; Álvarez Ramos, Eva (eds.), *La red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Valladolid, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 205-211.
- CUADROS MUÑOZ, Roberto (2015), "Redes sociales en la enseñanza de ELE" (coord. J. C. Díaz Pérez), en Morimoto, Yuko; Pavón Lucero, M.ª Victoria; Santamaría Martínez, Rocío (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Valladolid, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 25-48.
- DE LA FLOR, Fernando R. (2007), "El impacto de los Visual Studies y la reordenación del campo de disciplinas del texto en nuestro tiempo", en *Hispanic Issues Online*, nº 2, pp. 65-80. En línea: https://cla.umn.edu/sites/cla.umn.edu/files/hiol_02_05_delaflor_el_impacto_de_los_visual_studies.pdf (06/12/2017).

que la «civilización de la imagen», y, en general, el proceso que ha podido ser conocido como «imagocentrismo» (o, también, si lo que se acentúa es la otra polaridad del hecho visual: el «ocularcentrismo») avanza sobre sí mismo, descubriendo las fronteras insospechadas de lo digital, lo holográfico, lo virtual, generando así una «democracia» (2007: 71).

- DERRIDA, Jacques (1986), *De la gramatología* (4ª ed.). Madrid, Siglo XXI.
- DILTHEY, Wilhelm (1949), *Introducción a las ciencias del espíritu* (2ª ed.). México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, Michel (1999), “¿Qué es la ilustración?”, en *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales*, vol. III. Barcelona, Paidós, pp. 335-352.
- FUKUJAMA, Francis (1992), *The End of History and the Last Man*. New York, Free Press.
- GALINDO MERINO, María del Mar (2015), “Redes sociales en la enseñanza de ELE” (coord. J. C. Díaz Pérez), en Morimoto, Yuko; Pavón Lucero, M.ª Victoria; Santamaría Martínez, Rocío (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Valladolid, Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 25-48.
- HAYLES, N. Katherine (1999), *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Informatics*. Chicago, The University of Chicago Press.
- HERRERA JIMÉNEZ, Francisco José (2011), “Aprendizaje en red y actividades digitales significativas”, en *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, nº 28, pp. 4-7.
- NAVAJAS, Gonzalo (2007), “El futuro como estética. La literatura ante el siglo XXI”, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En línea: [http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-futuro-como-esttica-la-literatura-ante-el-siglo-xxi-0/\(06/12/2017\)](http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-futuro-como-esttica-la-literatura-ante-el-siglo-xxi-0/(06/12/2017)).
- PEPPERELL, Robert (1995), *The Post-human Condition*. Bristol, Intellect.
- POSADA, Adolfo Rodríguez (2016), “Enseñar literatura después de Derrida (reflexiones en torno a la enseñanza literaria desde el New Formalism)”, en *Analele Universității de Vest din Timișoara (Seria științe filologice)*, nº 54, pp. 85-94.
- PRENSKY, Marc (2010), “Nativos e Inmigrantes Digitales”, en *Cuadernos SEK 2.0*. Madrid, Distribuidora SEK. En línea: [http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) (06/12/2017).
- ROYO HERNÁNDEZ, Simón (2012), *Pasajes al posthumanismo: historia y escritura*. Madrid, Dyckinson.
- SIBILIA, Paula (2012), “La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 24, nº 62, pp. 135-144.
- SLOTERDIJK, Peter (2000), *Normas para el parque humano*. Madrid, Siruela.
- WHITE, David S.; LE CORNU, Alison (2011), “Visitors and Residents: A new typology for online engagement”, en *First Monday*, vol. 16, nº 9, s. p. En línea: <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049> (06/12/2017).
- WOLFE, Cary (2010), *What is Posthumanism?* Minneapolis, The University of Minnesota Press.